

Дети и родители-мигранты во взаимодействии с российской школой: предварительные результаты и перспективы исследований¹

Аннотация: В статье представлены предварительные результаты продолжающегося в Лаборатории социологии образования и науки НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург многолетнего изучения детей из семей трудовых мигрантов в школах Санкт-Петербурга, Москвы и Подмосковья. Исследование основано на сочетании количественных (сплошное анкетирование школьников старших классов выбранных школ) и качественных (интервью, наблюдения) методов сбора данных, что позволяет представить разные стороны взаимодействия школы с семьями трудовых мигрантов. Рассматриваются возможности различных методологических подходов для анализа современной ситуации в российских школах (теория сегментной ассимиляции и другие подходы) и возможности сетевого анализа.

Ключевые слова: дети из семей трудовых мигрантов, школьное образование мигрантов, количественные данные, языковая адаптация, социометрический анализ.

Авторы: Александров Даниил Александрович — кандидат биологических наук, профессор, руководитель Лаборатории социологии образования и науки НИУ ВШЭ – СПб, заместитель директора НИУ ВШЭ – СПб, d_alexandrov@hse.spb.ru

Баранова Влада Вячеславовна — кандидат исторических наук, доцент факультета социологии НИУ ВШЭ – СПб, научный сотрудник Лаборатории социологии образования и науки НИУ ВШЭ – СПб, vbaranova@hse.spb.ru

Иванюшина Валерия Александровна — кандидат биологических наук, старший научный сотрудник Лаборатории социологии образования и науки НИУ ВШЭ – СПб, ivaniushina@hse.spb.ru

Исследовательские подходы к проблеме адаптации детей мигрантов

Изучение детей из семей мигрантов началось относительно недавно в русле нескольких дисциплин: социологии миграции, социологии образования и изучения социальной стратификации. В Америке новая волна исследований возникла на основе теории «сегментной ассимиляции» Алехандро Портеса и Ммнь Жу, появившейся в начале 90-х гг². Портес и Жу обращают внимание на то, что характер ассимиляции зависит от изначальной социально-экономической позиции и культурных особенностей мигрирующих групп, а также от социального контекста, в которое эти группы встраиваются. Классический пример Портеса – это то, как кубинские мигранты встраиваются в кубинское сообщество образованных испаноязычных американцев, а

¹ Работа выполнена при поддержке Центра фундаментальных исследований НИУ ВШЭ (проекты ЦФИ 2009 – 2011 гг.) и РГНФ (грант 11-03-00538а).

² Portes A., Zhou M. The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants // Annals of the American Academy of Political and Social Science, 1993, Vol. 530, pp. 74-96

попадающие в сходные городские агломерации эмигранты с Гаити и других островов Карибского моря, преимущественно потомки африканских рабов, встраиваются в социальную жизнь городских афроамериканских гетто. Результаты ассимиляции этих групп чрезвычайно различаются, поскольку локальные характеристики принимающего сообщества оказываются очень разными.

Другое важное положение теории сегментной ассимиляции говорит о влиянии возможных конфликтов с принимающим сообществом на результаты ассимиляции. В традиционной концепции конфликт всегда рассматривается как торможение процессов ассимиляции, которое приводит к тому, что люди замыкаются в собственной миграционной среде. Однако существуют случаи, когда противоречие с принимающим сообществом приводит, напротив, к ускоренной ассимиляции. Важный пример, который Портес подробно обсуждает в своей статье, описан в книге Маргарет Гибсон³: иммигранты из Индии с их представлениями об образовании как самостоятельной ценности, высокими образовательными притязаниями и надеждами на социальную мобильность оказались в бедных сельских районах Калифорнии, где местное население характеризовалось как высоким уровнем ксенофобии, так и отрицанием необходимости образования. На этом фоне конфликт мигрантов с местным населением приводил только к ускорению ассимиляции через все повышающиеся образовательные притязания учеников и стремление учителей в этих школах им помочь, поскольку учителям было интереснее работать с детьми-мигрантами, которые очень хотят учиться, нежели чем с детьми местного населения, отрицательно относящимися к школе.

Третье важное положение теории сегментной ассимиляции – это идея о том, что сохранение культурных ценностей диаспоры и миграционного сообщества нередко в поколенческой перспективе способствует ассимиляции, а не препятствует ей. Как показали исследования Минь Жу на сообществе вьетнамцев в Новом Орлеане⁴, а также исследования Портеса по второму поколению детей-мигрантов китайцев и корейцев, традиционные культурные ценности играют очень важную роль в процессе ассимиляции. Дети, которые очень рано выделялись из диаспорального сообщества и старались быстрее слиться с окружающей средой, усваивая культурные и поведенческие ценности американских сверстников, в конечном итоге проигрывали детям, период взросления которых проходил в семьях, в которых поддерживались традиционные ценности и нормы.

³ Gibson M. Accommodation without assimilation: Sikh immigrants in an American high school. Ithaca: Cornell University Press, 1988.

⁴ Zhou M., and S. S. Kim. Community forces, social capital, and educational achievement: The case of supplementary education in the Chinese and Korean immigrant communities// Harvard Educational Review. 2006. V.76. P.1-29.

«Отложенная» ассимиляция способствовала достижению более высоких уровней образования и карьеры. Это положение Портеса и Жу является наиболее спорным; обычно именно его выделяют в качестве основной идеи теории сегментной ассимиляции авторы, которые ее критикуют⁵. Во многих исследованиях эта закономерность не подтверждается количественными данными, даже на примере китайских иммигрантов в Америке. Кроме того, разные этнические группы ведут себя по-разному с точки зрения влияния традиционных ценностей и сплоченности сообщества на образовательные успехи детей. Об этом, впрочем, писал сам Портес⁶. В частности, Портесом и Хао было показано, что испаноязычные (мексиканские) школьники лучше учатся, когда они составляют большинство в классе, а корейские – когда они составляют меньшинство. Возможное объяснение этому состоит в том, что в ситуации меньшинства корейские студенты помогают друг другу и поддерживают друг друга в обучении, а в ситуации большинства они расслаиваются на успешных и слабых учеников.

В работах американских исследователей было продемонстрировано, как важна взаимосвязь класса и этничности; так, для успехов ребенка в привилегированных школах важнее классовое происхождение, в то время как в плохих проблемных школах важнее этническое происхождение, т.к. дети мигрантов в плохой школе встраиваются в свою этническую группу.⁷ Было показано, что образовательные притязания и успехи детей зависят от той позиции, которая занимает мигрантская группа в широкой структуре общества.⁸ Изучается конфликт, возникающий на противоречивых образцах поведения, которые предлагает школа, расширенная семья и мигрантское этническое соседство, и молодежные группировки из подростков неблагополучного местного и мигрантского населения⁹. Также тщательно исследуется влияние состава дружеского окружения ребенка на его учебные достижения и социальную мобильность¹⁰.

⁵ Kroneberg C. Ethnic Communities and School Performance among the New Second Generation in the United States: Testing the Theory of Segmented Assimilation // *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 2008. Vol. 620. P. 138–160.

⁶ Portes A., Hao L. The schooling of children of immigrants: Contextual effects on the educational attainment of the second generation // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2004. Vol. 101. P. 11920–11927.

⁷ Portes A. Children of immigrants: Segmented assimilation and its determinants. In *The economic sociology of immigration: Essays on networks, ethnicity, and entrepreneurship*, ed. A. Portes. New York: Russell Sage Foundation, 1995. Pp. 248-80; Portes A. Social capital: Its origins and applications in modern sociology // *Annual Review of Sociology*. 1998. Vol. 24. P.1-24.

⁸ Rumbaut R.G. Assimilation and its discontents: Between rhetoric and reality // *International Migration Review*. 1997. Vol.31. P.923-960.

⁹ Suárez-Orozco C. , Suárez-Orozco M., Todorova I. *Learning a New Land: Immigrant Students in American Society*. Belknap Press of Harvard University Press, 2008.

¹⁰ Kao G. Social Capital and Its Relevance to Minority and Immigrant Populations // *Sociology of Education* 2004, V. 77, P. 172–183.

Отдельной темой является изучение эффектов «позитивного отбора» мигрантов¹¹ и так называемого «иммигрантского оптимизма»: американские социологи, изучая разные поколения мигрантов, обнаружили, что мигранты первого поколения имеют более высокую мотивацию к учебе и учатся лучше, чем мигранты 2-го и 3-го поколения¹².

Европейские исследования (с центрами в Германии (Мангейм, Бамберг), Нидерландах (Амстердам, Утрехт), Франции (Париж, Дижон), и международными сетевыми проектами, в частности, группой в европейской научной сети Equalsoc и проектом сравнения шести стран под руководством Р. Альбы (США)) построены на сравнении одних и тех же этнических групп в странах с различными образовательными системами и методами работы с детьми мигрантов¹³.

Несмотря на чрезвычайную актуальность проблемы внутренней и внешней трудовой миграции в России, обсуждение данной темы в современном российском обществе происходит почти исключительно в рамках публицистического дискурса. Сложности со сбором достоверных статистических данных приводят к тому, что неизвестным остается численность трудовых мигрантов, этнический состав, уровень владения русским языком, намерения остаться или вернуться на родину, планы на получение образования детей из семей трудовых мигрантов. В появившихся недавно исследованиях детей мигрантов в школах России в центре внимания в первую очередь находятся проблемы адаптации иноэтничных детей¹⁴. В статье Е.В. Тюрюкановой и Е.И. Леденовой анализируются образовательные стратегии детей из семей трудовых мигрантов на материале анкетирования учеников 11 классов и их родителей, проведенного в 2003 г. в трех

¹¹ Kao G. Social Capital and Its Relevance to Minority and Immigrant Populations // *Sociology of Education* 2004, V. 77, P. 172–183.

¹² Kao G., Tienda M. Optimism and achievement - the educational performance of immigrant youth // *Social Science Quarterly*. 1995. Vol. 76, № 1. P. 1–19; Kao G., Tienda M. Educational Aspirations of Minority Youth // *American Journal of Education*. 1998. Vol. 106. P. 349–384.

¹³ Silberman R. et al. Segmented assimilation in France? Discrimination in the labour market against the second generation // *Ethnic and Racial Studies*. 2007. Vol. 30. P. 1–27; Alba R., Silberman R. The Children of Immigrants and Host-Society Educational Systems: Mexicans in the United States and North Africans in France // *Teachers College Record*. 2009. Vol. 111 (6). P. 1444-1475; Holdaway J et al. Cross-National Comparison of Provision and Outcomes for the Education of the Second Generation // *Teachers College Record*. 2009. Vol. 111 (6). P. 1381-1403; Crul M., Schneider J. Children of Turkish Immigrants in Germany and the Netherlands: The Impact of Differences in Vocational and Academic Tracking Systems // *Teachers College Record*. 2009. Vol. 111 (6). P. 1508–1527.

¹⁴ Богданова Л.П. Социально-географическая оценка результатов этнической миграции (к вопросу о социальной адаптации этнических мигрантов на примере Тверской области) / Миграция и внутренняя безопасность. Аспекты взаимодействия (Сборник материалов IX Международного семинара по актуальным проблемам миграции, 23-24 июня 2003 г.), Москва, 2003, с. 90-96; Барзгова Е. С., Вандышев М.Н., Лихачева Л.С. Противоречия в формировании социокультурной идентичности детей трансграничных мигрантов // *Известия Уральского государственного университета*, 2010. № 1(72). С. 229-240.

регионах России - Московской и Смоленской областях, Ставропольском крае¹⁵. Проблемам адаптации подростков из семей мигрантов в школах посвящена также недавняя статья А.Я. Макарова: на материале небольшого анкетного опроса московских школьников (330 школьников от 12 до 17 лет, мигранты и представители доминирующей группы) обсуждаются факторы, способствующие и препятствующие их успешной интеграции¹⁶. Интересные данные интервью и результаты эксперимента по методике «парных масок» в петербургских школах представлены в публикациях антропологов и социолингвистов из Европейского Университета в Санкт-Петербурге¹⁷.

Методология и эмпирическая база исследования

В Лаборатории социологии образования и науки НИУ-ВШЭ работа по изучению детей из семей мигрантов ведется с 2008 года¹⁸. Для исследования были выбраны Санкт-Петербург и Подмоскowie, поскольку именно эти регионы являются основными центрами притяжения трудовых мигрантов, как внутренних, так и трансграничных. Согласно данным Госкомстата, из всех въезжающих в РФ трансграничных мигрантов в Московскую область прибывает 26%, в Санкт-Петербург – 12%. Таким образом, именно в этих городах можно ожидать обнаружить школы с большим количеством детей из семей мигрантов.

В исследовании сочетаются качественные (интервью, кейс-стади) и количественные (анкетные опросы) методов. Каждый из этих подходов дает исследователю разные возможности, налагая при этом и свои ограничения. Именно сочетание этих подходов в перспективе ведет к лучшему пониманию изучаемых механизмов. Интервью со всеми участниками образовательного процесса – учениками, родителями, учителями, администрацией школ – позволяют представить точки зрения различных акторов на процесс адаптации ученика мигранта в школе и дают возможность представить как официальные, так и неформальные практики взаимодействия школы с семьей трудовых мигрантов. Анкетные опросы, проводимые на корректно сконструированных выборках, позволяют строить аналитические модели и распространять полученные данные на всю

¹⁵ Тюрюканова Е.В., Леденева Е.И. Ориентации детей мигрантов на получение высшего образования // Социологические исследования, 2005, №4, С.94-100.

¹⁶ Макаров А.Я. Особенности этнокультурной адаптации детей мигрантов в московских школах// Социологические исследования. 2010. № 8. С. 94-101.

¹⁷ Панова Е.А., Федорова К.С. Иноэтничные дети в петербургской школе: мифы и реальность (по материалам социолингвистического исследования) // Журнал исследований социальной политики. 2006. Т. 4. №1. С. 81-102; Панова Е.А. Иноэтничный ученик в петербургской школе: социолингвистический аспект. Диссертация... канд. филол. наук. 2006.

¹⁸ Александров Д.А., Баранова В.В., Иванюшина В.А. Дети из семей мигрантов в школах Санкт-Петербурга. Предварительные данные / Изд-во Политех. ун-та - СПб, 2011. - 100 с.; Александров Д.А., Иванюшина В.А., Титкова В.В. Дети-мигранты в российских школах. Выпуск 1. // Препринт НУЛ СОН НИУ ВШЭ, 2012 (www.slou.hse.spb.ru).

совокупность семей трудовых мигрантов Санкт-Петербурга, Москвы и Подмосковья. Подчеркнем, что опросы проводятся не выборочно на детях-мигрантах, а во всем классе целиком, что позволяет осуществлять сравнение между детьми разной этничности и разной миграционной истории. Важной особенностью методологии является использование методов анализа социальных сетей (social network analysis). В отличие от изучения мнений и аттитюдов, этот подход позволяет изучать реальные взаимодействия между учениками в классах. Для обработки сетевых данных используются специальные статистические программы (UCINET, Pajek, StOCNET и др.).

Работа была начата в 2008 году с изучения кейсов четырех школ Санкт-Петербурга с высокой концентрацией детей-мигрантов. В 2009 г. был проведен пилотный опрос в 23 школах Петербурга (опрошено 1200 учащихся), а в 2010 г. -- опрос в 104 школах (опрошено 7300 учащихся). Параллельно было собрано более 150 интервью с учителями, школьниками и родителями. В Московской области опрос проводился в 2010 г. в шести муниципальных образованиях, примыкающих к МКАД. Было опрошено 50 школ, собрано 3800 анкет. В этих же школах были взяты интервью с учителями, завучами, родителями-мигрантами. Таким образом, в настоящее время в Лаборатории создана база данных, состоящая из более чем 12 тысяч анкет и более 300 интервью. Сбор данных продолжается: в 2011/2012 учебном году планируются опросы и интервью еще в 50 школах Подмосковья; таким образом, будут собраны данные во всех муниципальных образованиях, примыкающих к МКАД.

Целью этого многолетнего продолжающегося исследования является изучение ситуации в школах с целью выявления факторов, влияющих на жизненные траектории детей мигрантов и стратегии их адаптации через призму взаимодействия образовательной системы и мигрантского сообщества.

Данная статья является первой в серии статей, описывающих результаты исследования, и посвящена обсуждению следующих вопросов:

- Как происходит выбор школы и распределение детей мигрантов по школам?
- Как складываются отношения школы и семьи трудовых мигрантов?
- Каковы особенности детей-мигрантов как учеников?
- Существует ли социальное исключение детей из семей мигрантов в школе?

Кто такие мигранты

В мире сейчас занимаются преимущественно проблемами детей, принадлежащих ко второму и даже третьему поколению мигрантов. С социологической точки зрения трудно разделить детей, родившихся в данной стране или привезенных в очень юном

возрасте. Мигрантами первого поколения во всем мире принято считать тех, кто родился на территории чужого государства. Очевидно, что в случае с Россией этот простой критерий неприменим, т.к. «страны ближнего зарубежья» 20 лет назад составляли одну страну с Российской федерацией.

Что касается мигрантов второго и третьего поколения, то не только в России, но и в мире не существует ясности в том, как их определять. В разных исследованиях встречаются разные определения. В европейских межстрановых исследованиях школьников (PISA, PIRLS, TIMMS) мигрантами считаются дети, оба родителя которых родились за пределами данной страны. В американской традиции мигрантами второго поколения считаются рожденные в США дети, у которых хотя бы один родитель родился за пределами этой страны, а также дети, родившиеся за границей, но привезенные в США в возрасте до 5 лет.¹⁹ Бельгийские исследователи определяют мигрантов еще более широко: мигрантами считают всех тех, у кого бабушка с материнской стороны родилась за пределами Бельгии²⁰.

Очевидно, что мигранты не являются однородной группой, и часто в исследованиях выделяют отдельные группы мигрантов, например, по стране происхождения, по религии или по другим категориям. Категоризация мигрантов связана с исследовательскими задачами. Так, в большинстве европейских исследований, если не стоит задача изучения отдельных этнических групп мигрантов, часто используется простое деление на «большинство» и «меньшинство», причем к «большинству», наряду с коренным населением, относят мигрантов из «западных» стран (Евросоюз, Великобритания, США).²¹

Наконец, следует упомянуть еще об одной исследовательской категории, принятой в научной литературе. Понятие «видимые меньшинства» (“visible minority”) используется как статистическая и исследовательская категория в Канаде и некоторых странах Западной Европы и обозначает группы населения, резко отличающиеся от большинства своей внешностью и культурой²². Например, в Болгарии, Румынии, Венгрии к «видимым

¹⁹ Portes A., Rumbaut R.G. Introduction: The Second Generation and the Children of Immigrants Longitudinal Study // *Ethnic and Racial Studies*. 2005. Vol. 28. P. 983–999.

²⁰ Van Houtte M.V., Stevens P.A.J. School Ethnic Composition and Students' Integration Outside and Inside Schools in Belgium // *Sociology of Education*. 2009. Vol. 82. P. 217–239.

²¹ Baerveldt C. et al. Ethnic Boundaries in High School Students' Networks in Flanders and the Netherlands // *International Sociology*. 2007. Vol. 22. P. 701–720; Vermeij L. et al. Ethnic segregation in context: Social discrimination among native Dutch pupils and their ethnic minority classmates // *Social Networks*. 2009. Vol. 31. P. 230–239; Van Houtte M.V., Stevens P.A.J., Ibid.

²² Krahn H., Taylor A. Resilient teenagers: Explaining the high educational aspirations of visible-minority youth in Canada // *Journal of International Migration and Integration / Revue de l'integration et de la migration internationale*. 2005. Vol. 6. P. 405–434.

меньшинствам» относятся цыгане.

Говоря о миграции, не следует забывать о том, что существует также и внутренняя миграция. Москва и Петербург привлекают не только иностранцев, но и жителей из разных регионов России. В школах Санкт-Петербурга много детей, родившихся в других регионах страны. Среди «заметных меньшинств» таких детей 53%, а среди этнического большинства -- 20%. Мы считаем важным изучать влияние миграции как таковой, включая внутреннюю миграцию этнического большинства. В работах американских социологов на лонгитюдных базах данных показано, что переезды внутри страны и смена школы существенным образом влияют на успеваемость и шансы бросить школу²³.

Наши данные позволяют конструировать различные категории мигрантов для целей анализа, а также изучать влияние миграционного статуса и иноэтничности независимо друг от друга. В выборке представлено как первое поколение, так и второе поколение детей-мигрантов, но пока их слишком мало, чтобы можно было их анализировать отдельно. Также недостаточно данных для статистического анализа на отдельных этнических группах мигрантов. Поэтому в большинстве случаев для анализа использовалась дихотомия «большинство» - «меньшинство», основанная на этничности, и три категории миграционной истории: ребенок родился в Санкт-Петербурге; переехал в дошкольном возрасте; переехал в возрасте 7 лет и старше.

При категоризации на большинство и меньшинство мы, вслед за европейскими коллегами, относили к большинству тех, кто происходит из европейских стран (Прибалтика, Украина, Белоруссия, Молдавия). Таким образом, в категорию меньшинств попали народы Средней Азии, Закавказья и Северного Кавказа, а также немногочисленные китайцы и корейцы. Такая категоризация обусловлена нашими исследовательскими вопросами: влияние языкового барьера и культурных различий на адаптацию; дискриминация и сегрегация в школах. В соответствии с этим определением, азербайджанцы и ингуши в Санкт-Петербурге и в Москве являются «заметными меньшинствами», а украинцы – нет. Таким образом, в центре исследования находятся именно «заметные меньшинства». Всего среди петербургских школьников около 7% детей, относящихся к этой категории. Среди «заметных меньшинств» больше всего азербайджанцев (26% от общей численности этой группы) и армян (18%); народы Средней Азии составляют 14%, народы Северного Кавказа – 12%, грузины – 8%. В дальнейшем тексте статьи для обозначения группы «заметные меньшинства» мы будем

²³ Rumberger R.W., Larson K.A. Student Mobility and the Increased Risk of High School Dropout // American Journal of Education. 1998. Vol. 107. P. 1.; Swanson C.B., Schneider B. Students on the Move: Residential and Educational Mobility in America's Schools // Sociology of Education. 1999. Vol. 72. P. 54.

пользоваться распространенным и устоявшимся термином «мигранты».

Отметим, что такое определение соответствует содержанию категории «мигранты» в обыденной речи; и именно так трактуют это понятие большинство учителей. Респонденты отмечают, что не считают мигрантами приезжих из ряда бывших республик СССР (Белоруссии, Украины), и, наоборот, склонны включать в эту группу граждан некоторых регионов РФ.

Следует заметить, что многие живущие в Санкт-Петербурге школьники из семей иноэтничных мигрантов называли себя в анкете «русские» или «россияне», поэтому в качестве параметра определения этнических меньшинств были выбраны ответы на вопросы о родном языке самого школьника и его родителей. Из числа детей, определенных по совокупности родного языка родителей и региона происхождения как «иноэтничные мигранты», почти четверть назвали себя русскими, часть дала себе смешанные самоназвания по смешанным бракам родителей (например, русско-азербайджанцы), и немногие определили себя как «мусульмане» или «кавказцы».

Очевидно, прямой вопрос о самоопределении этничности позволяет получить данные об идентичности индивида (или, по крайней мере, о нежелании указывать отличную от большинства этничность) но не всегда информативен при определении границ группы. Для мигрантов школа оказывается не только механизмом вторичной социализации, но и площадкой, на которой происходит переосмысление этнических категорий, изначально связанных с семьей²⁴. Идея о том, что национальная идентичность конструируется в процессе миграции, принадлежит еще Роберту Парку, который объяснял, что только при переезде США крестьяне Сицилии и рабочие Ломбардии обнаруживают, что они итальянцы. Это и есть первый этап ассимиляции по Парку: формирование амбивалентного иммиграционного сообщества. С одной стороны, оно конструируется как отдельное сообщество; с другой стороны, эта работа по конструированию настроена на ассимиляцию: это не просто итальянцы, поляки и пр., но итальянцы в Америке, поляки в Америке.

Как отмечает Л. Харклау, в старшей школе в США происходит американизация иммигрантов, в ходе которой конструируется их национальная идентичность «турка», «вьетнамца» и т. д. – с учетом школьного опыта дети заново определяют свое отношение к

²⁴ Waters M.C. Ethnic and Racial Identities of Second-Generation Black Immigrants in New York City // International Migration Review. 1994. Vol. 28. P. 795; Waters M. Ethnic options: choosing identities in America. Berkeley: University of California Press, 1990.

стране происхождения²⁵. Существенным оказываются дискуссии внутри сообщества ровесников²⁶.

Школьная дифференциация и выбор школы родителями-мигрантами

В России, в отличие от некоторых других стран, нет четкой «приписки» ученика к школе по месту жительства, поэтому родители и ученики имеют широкие возможности выбора школы. В рамках микрорайона складывается «репутация» школы, и распределение детей по ближайшим к дому школам происходит в зависимости от ожиданий и возможностей родителей.

В период демографического спада между школами развернулась конкуренция за учеников. «Престижные», «высокорейтинговые» школы стабильно имеют конкурс при поступлении и могут позволить себе отбирать учеников. Непопулярные школы, напротив, сталкиваются с проблемой недобора учеников и сокращения классов в параллели. Стремясь стать привлекательными, школы вводят разнообразные специализации, а в идеале стараются получить статус гимназии или лицея. Введение платных дополнительных образовательных услуг служит своеобразным фильтром, позволяющим отсеять неплатежеспособный контингент. Таким образом, городские школы оказываются сильно дифференцированными по социально-экономическому статусу семей, что осознается всеми участниками образовательного процесса: родителями, чиновниками, управленцами.

Анализ данных городской статистики о числе детей с неродным русским языком в школах Санкт-Петербурга показывает, что существует отрицательная связь между размером школы и долей детей с неродным русским. Наши собственные данные анкетирования в 104 школах также это подтверждают. (Рис.1)

²⁵ Harklau L. Representational practices and multi-modal communication in U.S. high schools: Implications for adolescent immigrants. In Bayley, R. & Schecter, S. R. (Eds.), *Language socialization in bilingual and multilingual societies*. 97). Clevedon, UK: Multilingual Matters. Pp. 83-97.

²⁶ Lee, J-E. J. "She's Hungarious so she's Mexican but she's most likely Indian": Negotiating ethnic labels in a California junior school // *Pragmatics*. 2009. V. 19. No.1. Pp. 39-63.

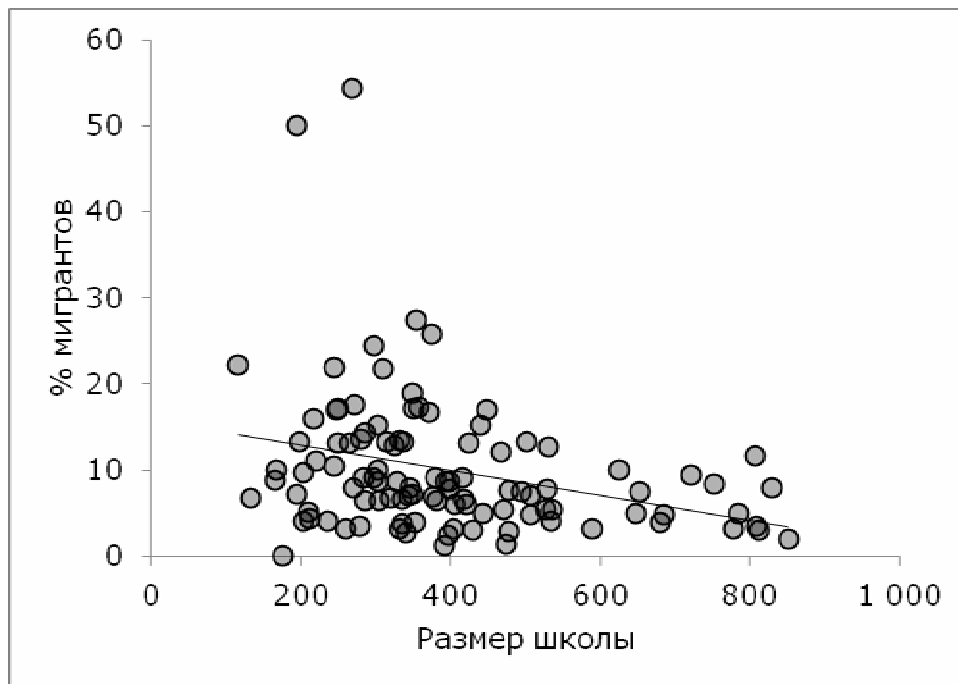


Рисунок 1 Распределение детей-мигрантов по школам Санкт-Петербурга

Больше всего детей-мигрантов в небольших школах (менее 450 человек), не имеющих статуса гимназии, лицея или школы с углубленным преподаванием предметов. Практически в каждом районе Петербурга существует несколько школ, где доля мигрантов заметно выше, чем в других школах района. Есть несколько факторов, способствующих такому расслоению: доступность дешевого жилья, наличие в округе рабочих мест для мигрантов (например, рынки). Ближайшие «микрорайонные» школы становятся школами для мигрантов. Очень характерно в этом смысле наблюдение директора, более двадцати лет работающего в одной школе, о том, что в его школе раньше учились дети лимитчиков, а с закрытием завода стали учиться дети мигрантов. Большую роль играют также сетевые отношения: вновь прибывшие мигранты предпочитают отправлять своих детей в школы, куда ходят дети их родственников или знакомых. Таким образом, при отсутствии выраженной пространственной сегрегации этнических групп в масштабах города, наблюдается существенная дифференциация школ по этническому составу.

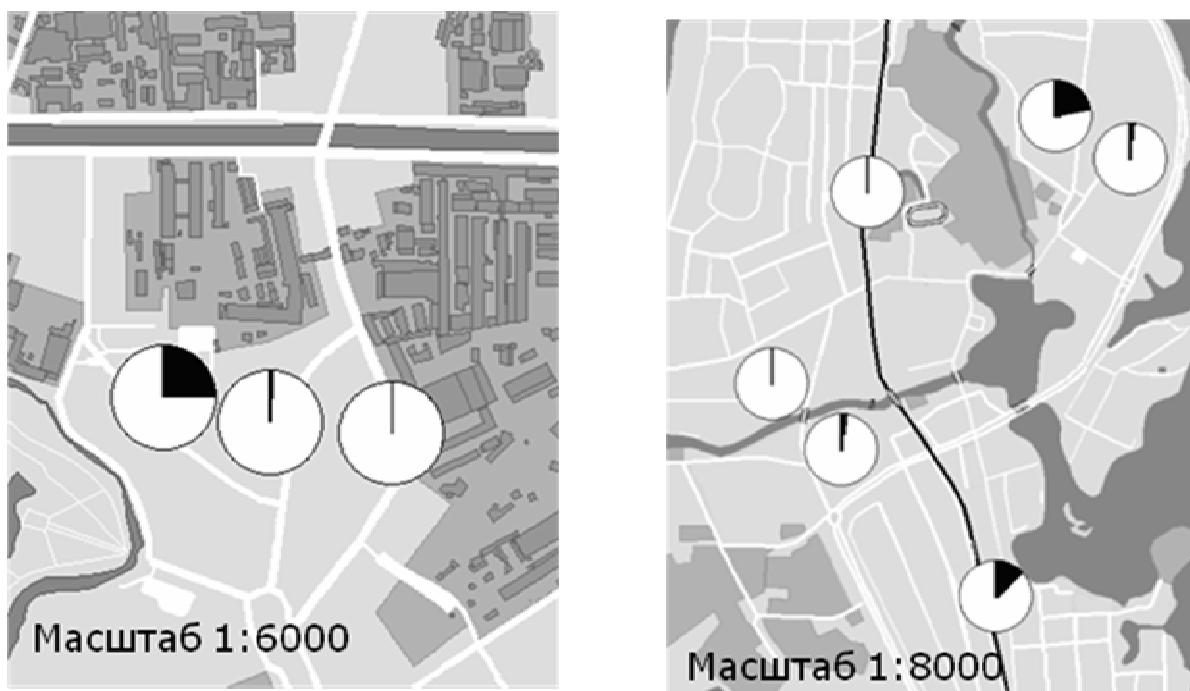


Рисунок 2. Этническая дифференциация школ в городском пространстве. Размер черного сектора соответствует доле детей-мигрантов.

Родители-иностранцы, как и граждане РФ, имеют право выбирать школу для обучения своих детей; при записи в школу они должны предоставить документы, подтверждающие законность пребывания ребенка на территории РФ. Школа имеет право отказать в приеме только при отсутствии свободных мест (за исключением случаев, когда ребенок проживает в непосредственной близости от школы – тогда его обязаны принять).

В условиях подушевого финансирования ученики из числа трудовых мигрантов рассматриваются администрацией непрестижных школ, испытывающих трудности с набором учеников, как ресурс, позволяющий избежать закрытия школы. Очевидно, что гимназии, лицеи и другие «высокостатусные» школы в таком ресурсе не заинтересованы. Введение платных дополнительных услуг становится барьером для менее обеспеченных семей.

Таким образом, этническая дифференциация школ тесно связана с социально-экономической. Как следует из данных нашего анкетного опроса, семьи мигрантов, отдающих своих детей в гимназии и лицеи, характеризуются высоким социально-экономическим статусом. Различие по социально-экономическому статусу проходит между типами школ, а не между этническим большинством и мигрантами. Это подтверждается как данными интервью, так и статистическим анализом.

Анализ данных анкетирования демонстрирует существенные, статистически достоверные различия между социально-экономическим статусом семей в школах разного

типа. При этом как в «высокостатусных», так и в обычных школах СЭС семей мигрантов несколько ниже, чем СЭС этнического большинства, однако эти различия статистически достоверны только для обычных школ.

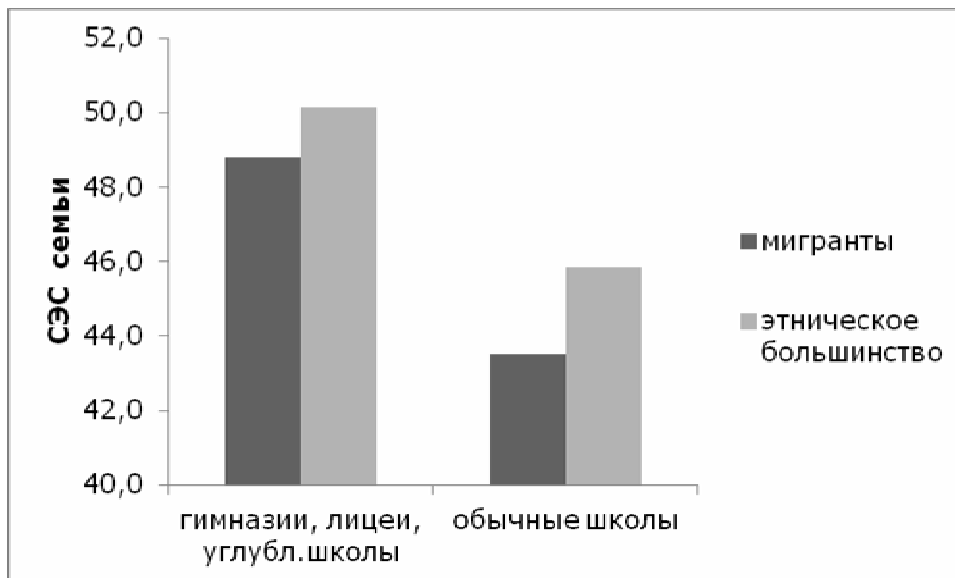


Рисунок 3 Различия в социально-экономическом статусе между школами разного типа

Статистический анализ наших данных методом логистической регрессии показывает, что самое большое влияние на вероятность попадания в гимназию оказывает образование родителей и их профессиональный статус. С учетом этих факторов остается существенным влияние миграционного статуса: чем дольше семья живет в Петербурге, тем больше вероятность того, что ребенок будет учиться в гимназии, лицее или школе с углубленным изучением предметов. При этом этнический статус (принадлежность к этническим меньшинствам) не имеет никакого эффекта.

В целом мы полагаем, что с точки зрения попадания ребенка в престижные школы и успешности обучения в России социальный класс имеет гораздо большее значение, чем этническое происхождение.

Школа и семья трудовых мигрантов

Взаимодействие родителей со школой предполагает несколько значимых моментов: соблюдение формальных требований (оформление регистрации для детей, предоставление классному родителю всех необходимых сведений о семье, посещение родительских собраний и открытость к коммуникации с классным руководителем), контроль за ребенком со стороны родителей (выполнение домашних заданий, контроль посещения школы, практики встречи и провожания маленьких детей) и готовность вкладывать средства в образование ребенка (покупать учебники и дополнительные пособия, участвовать в сборе средств на нужды класса наравне с другими родителями, выступать с инициативами спонсорской помощи школе, нанимать репетиторов).

В целом учителя очень положительно отзываются о родителях-мигрантах, отмечая их серьезное отношение к школе, контроль за ребенком, готовность к контактам с преподавателями; вот некоторые типичные примеры:

Семьи очень дружные. Все родители следят за детьми. Они одетые, чистые, аккуратные и сытые. То есть за детьми они постоянно следят... учебники они покупают для детей, оснащают без проблем. Для детей они ничего не жалеют. Чтобы забыт был ребенок у семьи мигрантов — этого не бывало (учитель, школа Б).

Они очень послушные родители ... на родительские собрания ходят, потому что они больше волнуются за своих детей, именно, в плане адаптации (классный руководитель, школа Д).

В последнем отрывке характерно сравнение (*больше волнуются*) детей мигрантов с учениками из семей большинства. Положительные качества мигрантов особенно отмечают учителя в малочисленных школах, посещаемых в основном мигрантами и местными детьми из семей с низким социально-экономическим статусом:

Вот, заботы я вижу больше за детьми-мигрантами, чем за русскоязычными, которые живут в моем микрорайоне. Микрорайон вообще очень сложный... неполные семьи, неблагополучные и так далее. На их фоне эти дети просто ангелы (директор, школа М)

Коммуникация родителей-мигрантов с представителями школьной администрации и учителями организована иерархически; учителя имеют значительно более высокий статус, чем родители-мигранты. Неравенство статусов проявляется и в повседневной коммуникации родителей-мигрантов со школой. Родители-мигранты признают право учителя требовать соблюдения всех формальных школьных требований, собирать деньги на школьные нужды и вмешиваться во внешкольную жизнь ребенка. Наиболее ярким примером права учителя вмешиваться в жизнь семьи мигрантов служит вопрос о выборе языка. Учителя часто упоминают в интервью, что *просят* или *заставляют* родителей-мигрантов, даже очень плохо владеющих русским, разговаривать дома с ребенком на русском языке и *запрещают* использовать родной язык.

Мы нацеливаем родителей, просим говорить дома по-русски, чтобы детям было полегче. Но, сами понимаете, что это невозможно. Но мы делаем все возможное. Но, в основном, и родители понимающие, и дети стараются. Дети быстро схватывают (директор школы).

Механизм адаптации через школу воздействует не только на детей из семей трудовых мигрантов, но и на их родителей. Школа является пространством, в котором мигранты встречаются с «официальным» миром. Они сталкиваются с необходимостью оформления документов и предоставления информации о семье; с требованием соблюдать определенные правила внутри школы; с необходимостью изменения практик, сложившихся в семье (использование русского, а не родного языка, пищевые практики). Через беседы о воспитании детей учителя и школьная администрация транслирует семьям мигрантов новые нормы поведения. В некоторых школах должности техничек, уборщиц, гардеробщиц занимают матери-азербайджанки, которые устраиваются на работу в школу, чтобы быть поближе к детям. Для этой небольшой группы женщин школа в наибольшей степени является местом социализации. Неработающие женщины в семьях мигрантов в целом довольно мало взаимодействуют с внешним, внесемейным миром (походы в «официальные» места в таких семьях относятся к компетенции мужчин), поэтому женщины-домохозяйки из семей мигрантов практически только в школе сталкиваются с «внешним» миром, и школа как институт (а также родительские сети, складывающиеся вокруг школы) служат для них одним из существенных источников информации о жизни за пределами дома.

Дети-мигранты как ученики

Традиционно образовательные успехи и образовательные планы детей-мигрантов служат мерилем их успешной или неуспешной интеграции в принимающее сообщество. В многочисленных мировых исследованиях было показано, что, как правило, мигранты учатся хуже – хотя некоторые этнические группы являются исключением²⁷.

Ключевым параметром для оценки адаптации ребенка учителями служит степень владения русским языком. Полнота владения русским языком для детей мигрантов зависит от возраста, в котором ребенок получил доступ к русскому языку. Наиболее естественная адаптация происходит в тех случаях, когда ребенок ходит в детский сад (на русском языке) и начинает говорить по-русски и на родном языке практически одновременно. Эти дети отмечают в интервью, что не испытывают сложностей с русским языком и часто не помнят, когда и как начали говорить по-русски. Учителя также отмечают разный уровень владения языком у детей, посещавших или не посещавших детский сад:

²⁷ Gibson M., Ibid.; Portes A., Hao L., Ibid.

У нас большой процент детей мигрантов уже воспитываются в садиках. Когда они в школу приходят, они уже адаптированы... Если ребенок в садик отходил 3-4 года, с языком никаких проблем (Из интервью с сотрудником районного отдела образования).

В наших школьных опросах мы спрашивали старшеклассников об их текущих школьных успехах (четвертные и полугодовые оценки), образовательных планах (намерение уйти из школы после 9 класса, планы на поступление в ВУЗ), а также задавали ряд вопросов об учебной мотивации.

Как оказалось, образовательные планы детей-мигрантов не отличаются от планов этнического большинства, что иллюстрируется следующим рисунком.

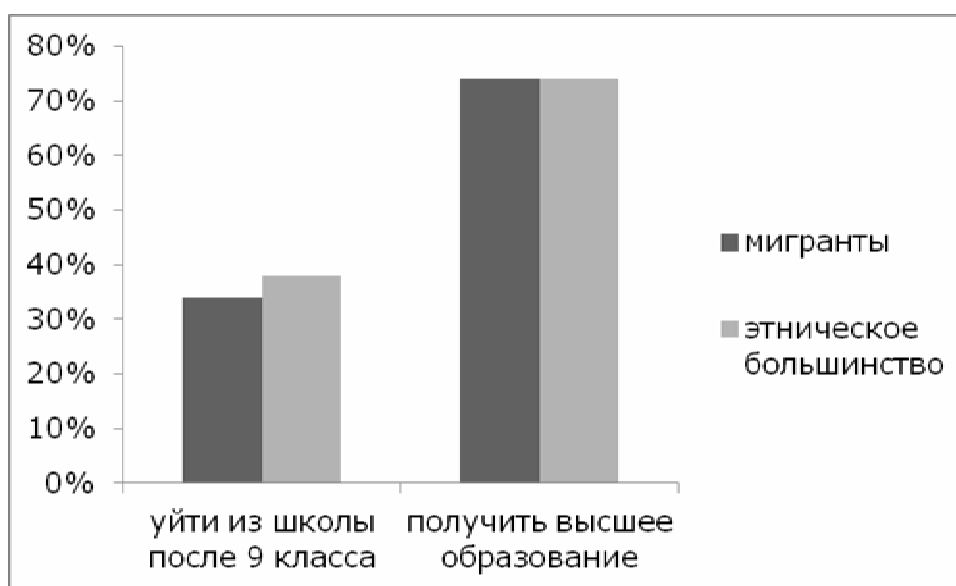


Рисунок 4 Образовательные планы школьников

Хорошо известно, что большое влияние на школьные успехи оказывает мотивация к учебе. При контроле по полу, социально-экономическим показателям и характеристикам школы мотивация остается важным фактором, влияющим на оценки ученика. В нашем исследовании для измерения уровня мотивации школьникам задавалось 10 вопросов; ответы оценивались по 4-бальной шкале Ликерта. Уровень мотивации детей, принадлежащих к этническим меньшинствам, был значимо выше.

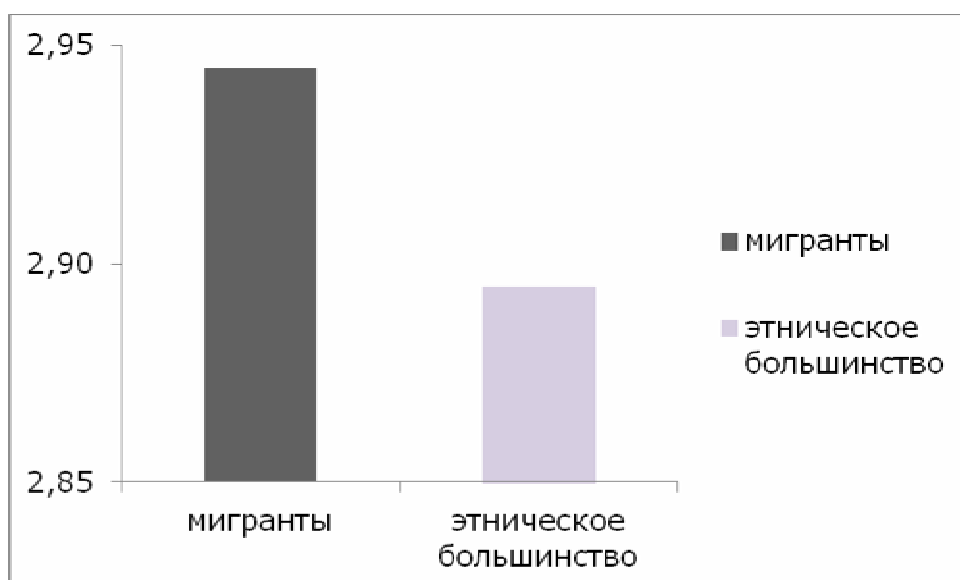


Рисунок 5 Различия в учебной мотивации между мигрантами и этническим большинством

Факторный анализ вопросов на мотивацию к учебе обнаруживает, что этот конструкт не является одномерным. Выделяются три ортогональных фактора, которые можно определить как анти-школьные настроения (примеры вопросов: «Школа – это пустая трата времени»; «Мои оценки важнее для моих родителей и учителей, чем для меня»), вовлеченность в обучение («Есть такие предметы, которые мы с одноклассниками обсуждаем после уроков»; «Я готов ездить в школу далеко от дома, лишь бы она была хорошая») и нормативное отношение к образованию (пример вопроса: «Только с хорошим образованием можно получить хорошую работу»). Анализ отдельных компонентов мотивации дает дополнительную информацию как о типах школ, так и о группах детей.

Самые существенные различия обнаруживаются между этническим большинством и мигрантами по антишкольной культуре. Вне зависимости от типа школы, дети из семей мигрантов реже демонстрируют анти-школьные настроения. Таким образом, наблюдения учителей о том, что дети-мигранты в большинстве своем уважают школу и нацелены на учебу, статистически подтверждаются.

По показателю вовлеченности в обучение не обнаружено различий между этническим большинством и мигрантами. Однако существенные различия по уровню вовлеченности обнаруживаются между разными типами школ: в гимназиях и школах с углубленным изучением ряда предметов этот показатель существенно выше, что неудивительно. Наконец, по нормативному отношению к образованию нет различий ни между мигрантами и этническим большинством, ни между типами школ.

Большой блок вопросов в анкете и интервью были посвящены использованию языка в семьях мигрантов. Судя по ответам детей о языке семейного общения, более чем в половине семей (55%) говорят на двух языках: русском и родном. Только на русском

говорят в 34% семей. Материалы интервью показывают, что при выборе родного или русского языка наиболее существенным параметром оказывается для наших респондентов «место общения». С членами семьи, с которыми они дома говорят на родном языке, вне дома (в школе или на улице) они, как правило, общаются на русском. Со сверстниками в школе или на улице большинство информантов общается на русском языке (даже в этнически однородных компаниях).

Использование только родного языка представляется достаточно маргинальным. (Напомним, что школьные учителя не одобряют такую практику и заставляют родителей говорить с детьми дома по-русски). Язык общения в семье оказывает влияние на успеваемость школьников-мигрантов. Как показывает сравнение успеваемости трех групп школьников, хуже всего учатся те, в семьях которых говорят только на нерусском языке; лучше всего – те, у кого в семьях пользуются двумя языками, русским и родным. Наиболее четко выражены эти различия для оценки по русскому языку; для других предметов различия между группами статистически незначимы, но тенденция сохраняется.

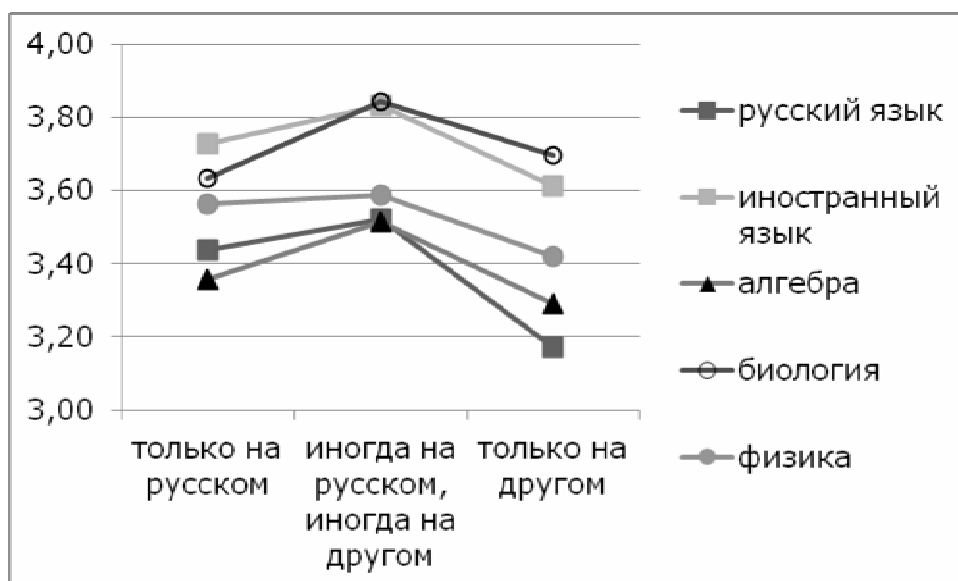


Рисунок 6. Зависимость школьных оценок от языка общения в семье мигрантов

Как было сказано выше, в нашем исследовании с самого начала ставилась задача разграничить влияние таких факторов, как миграционная история и статус этнического меньшинства. В соответствие с этой целью был построен ряд регрессионных моделей. В качестве зависимых переменных были взята успеваемость ученика, оцениваемая как средний балл четвертных оценок по пяти предметам (русский язык, алгебра, иностранный язык, биология, физика). Поскольку выборка является «гнездовой» (nested) (ученики в классах, классы в школах), использовался метод многоуровневой регрессии. Подробному описанию регрессионных моделей посвящена следующая статья. В данной статье

ограничимся изложением выводов.

Итоговая модель показывает, что статус этнического меньшинства никак не влияет на успеваемость ученика. Миграционная история, напротив, влияет, причем ее влияние нелинейное. При этом обнаружено взаимодействие между миграционной историей и этническим статусом (при контроле по полу, образованию матери, учебной мотивации и социально-экономическому статусу школы). На следующем рисунке эти эффекты представлены графически.

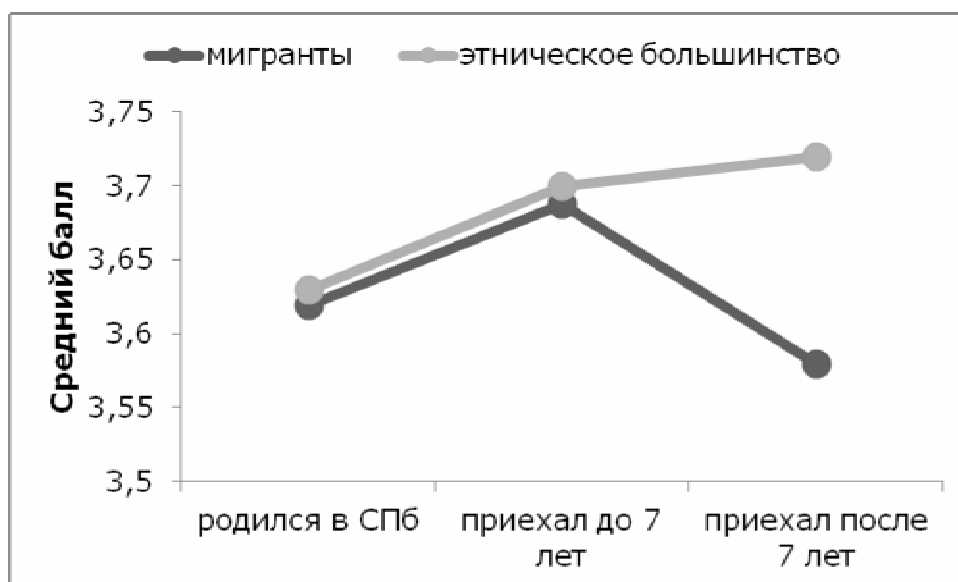


Рисунок 7. Зависимость успеваемости от миграционной истории и этничности

Этот график иллюстрирует два эффекта. Во-первых, «иммигрантский оптимизм», о котором упоминалось выше²⁸, а также тот факт, что дети-мигранты, привезенные в Петербург в среднем и старшем школьном возрасте попадают в группу риска. Они испытывают проблемы и с обучением (в первую очередь в силу недостаточного владения русским языком), и с адаптацией в целом.

Социальные сети и социальное исключение

Традиционно в социологии для сбора информации по проблемам ксенофобии в школах, социального исключения по этническому признаку используется опрос мнений, однако не надо забывать, что они отражают социально-психологические характеристики респондентов, которые в той или иной степени ориентируются на «социально приемлемые» ответы. Альтернативным методом является метод анализа социальных сетей, когда людей спрашивают об их реально существующих социальных связях. В анкете ученикам предлагалось назвать имена и фамилии одноклассников, с которыми они общаются больше всего или меньше всего. Таким образом, были получены полные сети общения в более чем 600 классах. Анализ индексов популярности (с кем в классе

²⁸.Kao, Tienda, 1995, 1998 (Ibid.)

одноклассники общаются больше всего) и отверженности (с кем общаются меньше всего) показал, что по этим показателям нет различий между русскими и иноэтничными детьми ; очевидно и популярность, и отверженность определяются другими факторами. Это подтверждает наши данные, полученные в многочисленных интервью с учителями.

Вопрос о том, существует ли социальное исключение иноэтничных детей, более сложен и требует более изощренных методов анализа. Как известно, самое большое влияние на подростковые дружбы оказывает пол, поэтому любой анализ должен проводиться с учетом этого фактора. Есть и другие факторы, которые могут оказывать влияние на вероятность общения. Чтобы вычленить влияние этничности, необходимо проконтролировать все эти факторы. При этом специфика сетевых данных такова, что обычные статистические методы анализа не могут к ним применяться, поскольку для них не выполняется предпосылка о независимости наблюдений (так называемая проблема сетевой автокорреляции). Для статистического анализа сетевых данных разработаны специальные методы, основанные на стохастическом моделировании.

Для построения соответствующих моделей мы использовали метод r^2 , который можно считать аналогом мультиномиальной регрессии для сетевых данных. Материалом для анализа послужили 80 полиэтничных классов нашей выборки. Подробное описание этой работы будет дано в отдельной статье²⁹; здесь ограничимся лишь кратким изложением выводов.

Зависимой переменной в моделях было наличие дружеских связей между школьниками в классе. Оценивалась вероятность существования таких связей в зависимости от пола, этничности, социально-экономического статуса, успеваемости, планов на получение дальнейшего образования, ряда аттитюдных характеристик (антишкольные настроения, чувство принадлежности, самооценка популярности), а также характеристик школы и класса (число и процент иноэтничных детей в классе; размер и тип школы). Следующие рисунки иллюстрируют влияние факторов пола и этничности на выбор друзей.

²⁹ Иванюшина В.А., Александров Д.А. Применение сетевого диадного анализа для изучения межэтничного общения школьников (готовится к печати).

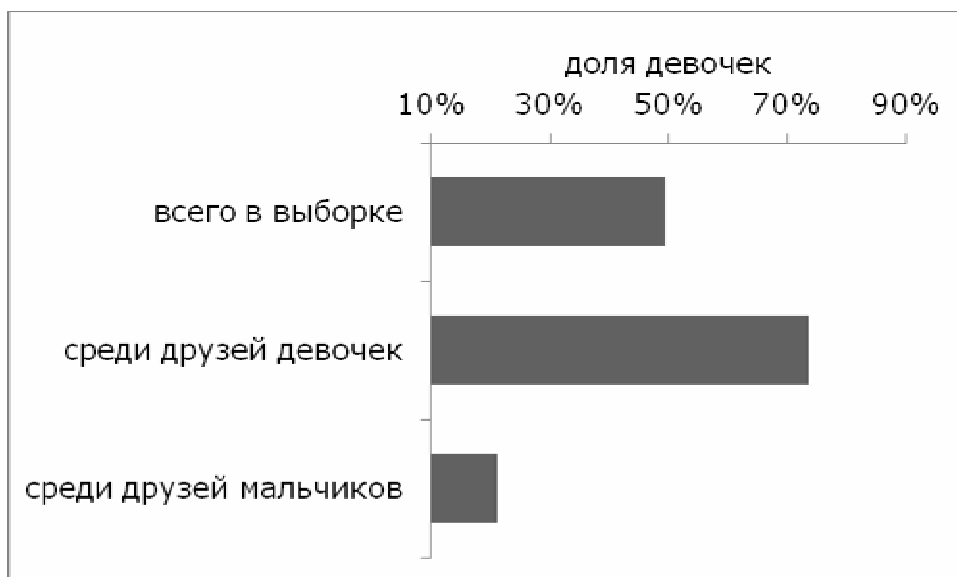


Рисунок 8. Влияние фактора пола на выбор друзей

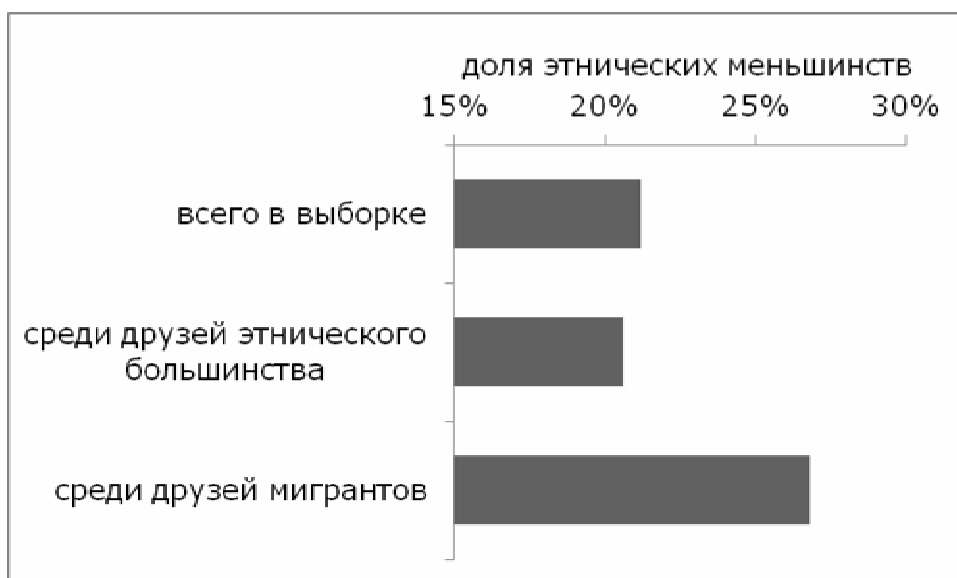


Рисунок 9. Влияние фактора этничности на выбор друзей

С учетом всех этих факторов оказалось, что эффект этничности проявляется не симметрично. Для школьников, принадлежащие к этническому большинству, этничность не играет роли при выборе дружб; общение обусловлено только «доступностью» друзей с теми или иными характеристиками. Другими словами, если в классе 20% иноэтничных детей, то у русских школьников будет в среднем 80% русских друзей и 20% иноэтничных. Иноэтничные подростки, напротив, предпочитают дружить с иноэтничными же. При этом совсем не всегда они выбирают друзей собственной этничности: азербайджанцы могут дружить и с армянами, и с киргизами – в зависимости от того, какие национальности представлены в классе. Внешняя категоризация — оценка учителей и русскоязычных детей — способствует формированию у детей из семей трудовых мигрантов новых идентичностей надэтнического уровня («кавказцы», «мигранты» и пр.) и созданию

коалиций сверстников со сходным опытом миграции и жизни в иноэтническом окружении. Это поведенческая категория, так как новые макроидентичности (например, "кавказцы"), судя по качественным данным (интервью, наблюдения), лишь в редких случаях используются в качестве основной номинации-самоопределения.

Выводы

Предварительные результаты продолжающегося проекта Лаборатории социологии образования и науки позволяют ответить на несколько вопросов. Во-первых, данные масштабного анкетирования дают возможность оценить численность детей из семей трудовых мигрантов в школах, проследить их миграционную историю³⁰. Во-вторых, сочетание количественных и качественных методов исследования позволяет описать, как происходит выбор школы и распределение детей мигрантов по школам, как складываются отношения школы и семьи трудовых мигрантов, как мигранты воспринимаются учителями. В-третьих, анализ школьных сетей общения позволяет описать интеграцию школьников.

Наше исследование показало, что распределение детей по школам зависит в большей степени от социального класса, чем от этнического происхождения. Мигранты, не обладающие дополнительными материальными, образовательными и временными ресурсами и включенные в социальные сети с ограниченными информационными возможностями, выбирают школы, в которых учатся дети из местных семей с невысоким социально-экономическим статусом.

Взаимодействие со школой чрезвычайно важно для социализации не только ученика, но и для всей семьи мигрантов. Для многих родителей школа оказывается единственным местом соприкосновения с официальным миром.

Школа оказывается средой, в которой школьники-мигранты довольно хорошо себя чувствуют. С точки зрения учителей и сотрудников администрации основной задачей школы в работе с детьми-мигрантами является языковая адаптация детей, не владеющих русским языком. Приезжие дети, хорошо говорящие на русском языке, в меньшей степени осознаются учителями как мигранты: в зависимости от страны происхождения ученика и знания языка, ребенка в большей или в меньшей степени причисляют к мигрантам. Этнические конфликты, ксенофобия и (ин)толерантность не представляются проблемами в школах.

Получен важный результат, описывающий эффект миграции как таковой. В

³⁰ За отсутствием места мы не приводим в этой статье громоздких таблиц с описательной статистикой. Их можно найти в нашей брошюре (Д.Александров, В.Иванюшина, В.Титкова. Дети-мигранты в российских школах. Выпуск 1. // Препринт НУЛ СОН НИУ ВШЭ, 2012).

школах, не имеющих статуса гимназии, лицея или школы с углубленным преподаванием предметов, дети, приехавшие в Санкт-Петербург в возрасте до 7 лет, учатся лучше детей, родившихся в Петербурге, причем это относится как к этническому большинству, так и к этническим меньшинствам. Однако подростки из этнических меньшинств, приехавшие в среднем школьном возрасте и плохо знающие русский язык, учатся заметно хуже. Именно эти подростки представляют собой группу риска и требуют специальных усилий школы для адаптации.

Важный итог исследования, полученный при анализе сетей общения школьников, состоит в том, что дети этнического большинства при выборе друзей не обращают внимания на этничность, тогда как дети этнических меньшинств предпочитают выбирать друзей, также относящихся к меньшинствам. Подобные паттерны выбора друзей выявлены в ряде европейских исследований.³¹ Существующие в российском обществе националистические настроения, о которых постоянно сообщают СМИ, не влияют на межэтнические дружбы школьников.

В заключение остановимся на последствиях существующей социальной и этнической сегрегации в школах. Отметим, что наблюдаемая в Санкт-Петербурге ситуация, когда дети-мигранты сосредоточены преимущественно в малочисленных школах, где учатся дети из местных низкостатусных семей этнического большинства, не является общераспространенной. Так, в Московской области такая зависимость наблюдается лишь на некоторых территориях. Мы полагаем, что сосредоточение детей-мигрантов в малочисленных школах не имеет негативного влияния на их адаптацию и интеграцию. Более того, в краткосрочной перспективе такая дифференциация может иметь положительное влияние на мотивацию школьников-мигрантов и их взаимодействие с учителями. В малочисленных школах с трудным контингентом дети-мигранты воспринимаются учителями как хорошие ученики и получают внимание и поддержку. Возможно, что в школах с иным контингентом дети-мигранты воспринимались бы учителями более негативно на основании их относительной позиции по академическим успехам в классе.

Вместе с тем, в долгосрочной перспективе влияние такой школьной дифференциации не очевидно. Возможно, столкновение с дискриминацией на рынке труда и затрудненной социальной мобильностью после положительного опыта школы приведет к большей социальной депривации. С точки зрения долгосрочных социальных

³¹ Baerveldt C. et al. Ethnic Boundaries in High School Students' Networks in Flanders and the Netherlands // *International Sociology*. 2007. Vol. 22. P. 701–720; Vermeij L. et al. Ethnic segregation in context: Social discrimination among native Dutch pupils and their ethnic minority classmates // *Social Networks*. 2009. Vol. 31. P. 230–239.

прогнозов наиболее важным было бы лонгитюдное исследование, которое бы позволило проследить судьбу детей-мигрантов после окончания школы.

Дальнейшие направления исследований

Исходя из опыта наших исследований, мы видим следующие направления дальнейшей работы в области изучения детей из семей трудовых мигрантов.

Необходимы масштабные количественные исследования для получения репрезентативных данных о детях-мигрантах в школах в разных регионах. Это имеет не только научное, но и важное практическое значение. В ситуации «моральных паник» в СМИ по поводу большого количества детей-мигрантов в школах, которые не говорят по-русски и плохо учатся, существующим стереотипам можно противопоставить только факты, подкрепленные серьезными количественными исследованиями.

Очень важно провести тщательный анализ образовательных успехов школьников, используя результаты независимого тестирования с применением специальных инструментов, подобных тестам PISA или PIRLS, или хотя бы индивидуальные результаты ЕГЭ. Используемые нами для оценки образовательных успехов четвертные оценки школьников страдают очевидными недостатками.

Необходимо изучение социально-психологических и психологических характеристик (чувство принадлежности, удовлетворенность школой, тревожность и др.) и сравнение по этим характеристикам детей этнического большинства и к этническим меньшинств. Эти опросы не обязательно должны быть массовыми, но выбор школ для опросов должен быть хорошо обоснован, а выборки должны быть корректно сконструированными. Школы необходимо отбирать по показателям, внешним по отношению к этнической композиции. Так, например, в условиях Санкт-Петербурга, очевидно, можно отбирать малочисленные школы.

Мы считаем необходимым изучать социальную включенность/исключенность с применением методов сетевого анализа в разных регионах и в разных типах школ. Необходимо собрать достаточный материал по полиэтничным школам, в которых дети-мигранты составляют существенную долю, чтобы посмотреть, сохраняются ли там эффекты, обнаруженные нами на изученных школах. Одновременно необходимы хорошие этнографические работы по описанию взаимодействия детей разных этничностей в школе, формирования межэтнических дружеских групп и возникновения новых идентичностей.

Необходимо включить в сферу внимания исследователей внешкольную и внеклассную социализацию детей. Этот момент был упущен в уже проведенных нами количественных опросах. Как понятно, социализация школьников происходит

преимущественно не на уроках, а во внеклассной жизни в школе и вне ее. Наши предварительные данные показывают огромную роль спорта не только в социализации детей, но и в налаживании межэтнических контактов.

И, наконец, необходимы исследования взаимодействия родителей-мигрантов и школы. Это важная тема, заслуживающая самостоятельного изучения. В нашей работе мы только начали описывать эти эффекты.

Список литературы

1. Александров Д.А., Баранова В.В., Иванюшина В.А. Дети из семей мигрантов в школах Санкт-Петербурга. Предварительные данные / Изд-во Политех. ун-та - СПб, 2011. - 100 с.
2. Александров Д.А., Иванюшина В.А., Титкова В.В. Дети-мигранты в российских школах. Выпуск 1. / Препринт НУЛ СОН НИУ ВШЭ, 2012 (www.slou.hse.spb.ru).
3. Барзгова Е. С., Вандышев М.Н., Лихачева Л.С. Противоречия в формировании социокультурной идентичности детей трансграничных мигрантов // Известия Уральского государственного университета, 2010. № 1(72). С. 229-240.
4. Богданова Л.П. Социально-географическая оценка результатов этнической миграции (к вопросу о социальной адаптации этнических мигрантов на примере Тверской области) /Миграция и внутренняя безопасность. Аспекты взаимодействия (Сборник материалов IX Международного семинара по актуальным проблемам миграции, 23-24 июня 2003 г.), Москва, 2003, с. 90-96.
5. Иванюшина В.А., Александров Д.А. Применение сетевого диадного анализа для изучения межэтнического общения школьников (готовится к печати).
6. Макаров А.Я. Особенности этнокультурной адаптации детей мигрантов в московских школах// Социологические исследования. 2010. № 8. С. 94-101.
7. Панова Е.А. Иноэтничный ученик в петербургской школе: социолингвистический аспект. Диссертация... канд. филол. наук. 2006.
8. Панова Е.А., Федорова К.С. Иноэтничные дети в петербургской школе: мифы и реальность (по материалам социолингвистического исследования) // Журнал исследований социальной политики. 2006. Т. 4. №1. С. 81-102.
9. Тюрюканова Е.В., Леденева Е.И. Ориентации детей мигрантов на получение высшего образования // Социологические исследования, 2005, №4, С.94-100.
10. Alba R., Silberman R. The Children of Immigrants and Host-Society Educational Systems: Mexicans in the United States and North Africans in France // Teachers College Record. 2009. Vol. 111 (6). P. 1444-1475.
11. Baerveldt C. et al. Ethnic Boundaries in High School Students' Networks in Flanders and the Netherlands // International Sociology. 2007. Vol. 22. P. 701-720.
12. Crul M., Schneider J. Children of Turkish Immigrants in Germany and the Netherlands: The Impact of Differences in Vocational and Academic Tracking Systems // Teachers College Record. 2009. Vol. 111 (6). P. 1508-1527.
13. Feliciano C. Educational Selectivity in U.S. Immigration: How Do Immigrants Compare to Those Left Behind? // Demography. 2005. Vol. 42. P. 131-152.

14. *Gibson M.* Accommodation without assimilation □: Sikh immigrants in an American high school. Ithaca: Cornell University Press, 1988.
15. *Harklau L.* Representational practices and multi-modal communication in U.S. high schools: Implications for adolescent immigrants. In Bayley, R. & Schecter, S. R. (Eds.), *Language socialization in bilingual and multilingual societies.* 97). Clevedon, UK: Multilingual Matters. Pp. 83-97.
16. *Holdaway J et al.* Cross-National Comparison of Provision and Outcomes for the Education of the Second Generation // *Teachers College Record.* 2009. Vol. 111 (6).P. 1381-1403.
17. *Kao G.* Social Capital and Its Relevance to Minority and Immigrant Populations // *Sociology of Education* 2004, V. 77, P. 172–183.
18. *Kao G., Tienda M.* Optimism and achievement - the educational performance of immigrant youth // *Social Science Quarterly.* 1995. Vol. 76, № 1. P. 1–19.
19. *Kao G., Tienda M.* Educational Aspirations of Minority Youth // *American Journal of Education.* 1998. Vol. 106. P. 349–384.
20. *Krahn H., Taylor A.* Resilient teenagers: Explaining the high educational aspirations of visible-minority youth in Canada // *Journal of International Migration and Integration / Revue de l'integration et de la migration internationale.* 2005. Vol. 6. P. 405–434.
21. *Kroneberg C.* Ethnic Communities and School Performance among the New Second Generation in the United States: Testing the Theory of Segmented Assimilation // *The Annals of the American Academy of Political and Social Science.* 2008. Vol. 620. P. 138–160.
22. *Lee, J-E. J.* “She’s Hungarious so she’s Mexican but she’s most likely Indian”: Negotiating ethnic labels in a California junior school // *Pragmatics.* 2009. V. 19. No.1. PP. 39-63.
23. *Portes A.* Children of immigrants: Segmented assimilation and its determinants. In *The economic sociology of immigration: Essays on networks, ethnicity, and entrepreneurship,* ed. A. Portes. New York: Russell Sage Foundation, 1995. Pp. 248-80.
24. *Portes A.* Social capital: Its origins and applications in modern sociology // *Annual Review of Sociology.* 1998. Vol. 24. P.1-24.
25. *Portes A., Hao L.* The schooling of children of immigrants: Contextual effects on the educational attainment of the second generation // *Proceedings of the National Academy of Sciences.* 2004. Vol. 101. P. 11920–11927.
26. *Portes A., Rumbaut R.G.* Introduction: The Second Generation and the Children of Immigrants Longitudinal Study // *Ethnic and Racial Studies.* 2005. Vol. 28. P. 983–999.
27. *Rumbaut R.G.* Assimilation and its discontents: Between rhetoric and reality // *International Migration Review.* 1997.Vol.31. P. 923-960.
28. *Rumberger R.W., Larson K.A.* Student Mobility and the Increased Risk of High School Dropout // *American Journal of Education.* 1998. Vol. 107. P. 1–35.
29. *Silberman R. et al.* Segmented assimilation in France? Discrimination in the labour market against the second generation // *Ethnic and Racial Studies.* 2007. Vol. 30. P. 1–27.
30. *Suárez-Orozco C., Suárez-Orozco M., Todorova I.* Learning a New Land: Immigrant Students in American Society. Belknap Press of Harvard University Press, 2008.
31. *Swanson C.B., Schneider B.* Students on the Move: Residential and Educational Mobility in America’s Schools // *Sociology of Education.* 1999. Vol. 72. P. 54–67.

32. *Van Houtte M.V., Stevens P.A.J.* School Ethnic Composition and Students' Integration Outside and Inside Schools in Belgium // *Sociology of Education*. 2009. Vol. 82. P. 217–239.
33. *Vermeij L. et al.* Ethnic segregation in context: Social discrimination among native Dutch pupils and their ethnic minority classmates // *Social Networks*. 2009. Vol. 31. P. 230–239.
34. *Waters M.C.* Ethnic and Racial Identities of Second-Generation Black Immigrants in New York City // *International Migration Review*. 1994. Vol. 28. P. 795–820.
35. *Waters M.* *Ethnic options: choosing identities in America*. Berkeley: University of California Press, 1990.
36. *Zhou M., S. S. Kim.* Community forces, social capital, and educational achievement: The case of supplementary education in the Chinese and Korean immigrant communities// *Harvard Educational Review*. 2006. V.76. P.1-29.